Cena 160 mkp.

PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?"
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu".

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 18. Dnia 20 września 1922. Rok I.

Adres Redakcji: POZNAŃ, ulica Różana nr. 4a.

B. IKERT (POZNAŃ).

O ISTOTNYCH CECHACH ELEMENTARZA.

W czasie wakacyj dowiedziałem się, że Kuratorjum zamierza z nowym rokiem szkolnym zaprowadzić nowy elementarz, napisany przez L. Piotrowskiego[1]). Ponieważ troska o dobry, nowoczesny elementarz już od dawna ogarniała serca nauczycielstwa, pracującego w szkołach wielkopolskich, cieszyłem się niezmiernie z tej wieści, że nareszcie znalazł się autor, który nam da elementarz może znacznie lepszy, doskonalszy od elementarza Bernadzikiewicza. Jednak już po przekartowaniu go — jakie nastąpiło rozczarowanie! Odniosłem wrażenie, że elementarz pisany jest chyba dla dorosłych analfabetów, ale nie dla dzieci. Nie mogłem się pozbyć tej myśli, że Kuratorjum w miejsce dosyć nowoczesnego i postępowego elementarza Bernadzikiewicza zaprowadzić zamierza elementarz, który nie posuwa nas ani kroku naprzód, przeciwnie cofa wstecz. Jakże ten elementarz wygląda?

[1]) Elementarz dla szkół powszechnych w Wielkopolsce. Napisał Ludwik Piotrowski. Ilustracje Wandy Szrajberówny. Nakład Księgarni Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Wilno. Str. 86.

Czy on jest pisany w duchu nowoczesnej psychologji i nowoczesnych badań z dziedziny dziecka?

Czy uwzględnia on prawa i zasady natury dziecka?

Temu należy stanowczo zaprzeczyć!

Elementarz służy od str. 6 aż do str. 46 wyłącznie i skrajnie, a od str. 48 do str. 57 częściowo mechanizmowi i technice czytania, tj. podaje suche, odosobnione, w żadnym związku i stosunku do siebie nie stojące wyrazy i zdania, które zaledwie uczeń trzeciego lub czwartego oddziału zrozumie, a cóż dopiero o nich powiedzieć w pierwszym roku nauczania. Nie, Szanowny Panie Autorze, wyrazów jak *mira, rower, mewa, runo, ren, lira, rota, melon, tatar, wola* i wiele wiele innych nie godzi się umieszczać w elementarzu, a mechanizm nie uchodzi już w XX. w., w którym psychologja i badanie dziecka poczyniły tak wielkie postępy. A jeżeli autor napełni swój elementarz wyrazami i pojęciami nie mającemi nic wspólnego z życiem i zabawą dziecka, wtedy niech też się nie dziwi, że jego elementarz stanie się faktycznie *tatarem* dla dziecka i nauczyciela. I nie dziwię się wcale, że dziecko na stronicy 5 nad elementarzem płacze[1]), bo doprawdy, gdy będziemy dzieci obdarzali takim materjałem, i na podstawie tego będziemy chcieli nauczyć je czytania, to nie jedno, ale całe rzesze dzieci płakać będą. Taka strawa dzieciom nie smakuje, i one — płaczą. A kto ją mimo to podaje, ten wystawia sobie świadectwo, że sprawą elementarza zajął się tylko powierzchownie. Albo też myśli Szanowny Autor, że koledzy jego w Wielkopolsce nie zajmują się sprawą elementarza? Zapewniam, że są tacy, którzy od dawna rozmyślają i pracują nad elementarzem i ułożyliby go, gdyby o to chodziło, w przeciągu tygodnia. Ale w tak krótkim czasie mogłoby to nastąpić tylko w ten sposób, że zbierze się cały stos elementarzy i na prędce napisze się jakąś nową kombinację, której da się miano „nowego elementarza". Takie przefasonowanie nie będzie różniło się o jotę od elementarza Żnińskiego, toruńskiego, Nowego elementarza polskiego i Kasińskiego. Konia z rzędem temu, kto udowodni, że elementarz L. Piotrowskiego jest lepszy i doskonalszy od wyżej wymienionych elementarzy. Twierdzę nawet, że czytanie w tym elementarzu będzie dzieciom sprawiało dużo, dużo trudności. Kto innego zdania, niech przeczyta parę pisanych ćwiczeń, a szczególnie na stronie 32 i 36. A może wyróżnia się ele-

[1]) Obrazek do litery *e* przedstawia dziecko, płaczące nad elementarzem. Dop. Red.

mentarz L. Piotrowskiego od wymienionych tem, że podaje bezsensowne zestawienia liter jak: ro, er, em, ra, wu itp. Te czasy, Panie Autorze, w których takie mechanizmy przepełniały elementarze, już dawno bezpowrotnie minęły. A gdzie więc ich miejsce? Takie mechanizmy uprawia się na maszynie do pisania i na tablicy; wypływać one powinny z twórczej, samodzielnej pracy nauczyciela, bo *elementarz mechaniczny* ma sobie każdy nauczyciel utworzyć z dzieckiem w szkole. Nie można go narzucać ani nauczycielowi ani dziecku. A do czego więc elementarz? Elementarz to nie jakaś książka, która służy technice czytania, lecz to książka pełna słońca, wesołych chwil i zabaw dziecięcych, to książka pełna żywych, skojarzonych powiastek, wziętych z życia i przeżyć dziecka, to książka, nie hołdująca jakiejś metodzie lub ścisłej fonetyce, tylko to książka, w której się odzwierciedla poziom kultury danego narodu, obyczaje i zwyczaje dzielnicy, dla której jest napisana, to wreszcie książka, w której ponad wszystko stoi i jaśnieje dziecko, jak słońce na niebie. Celem takiego elementarza nie jest już uczenie czytania, lecz tylko ćwiczenie w czytaniu. Używa go się, że tak powiem, tylko na stopniu zastosowania, celem powtórzenia, ożywienia i uzupełnienia przerobionego materjału. Lecz o tem wszystkiem nowy elementarz nic nie mówi, tego on nie zna.

Zwalczamy i zwalczać będziemy wszelki mechanizm w elementarzu, ponieważ on duchowo zabija dziecko, wdraża bezmyślne i bezsensowne czytanie, sprzyja mimowoli monotonności, która zabija świadomość umysłową, co pociąga za sobą zmęczenie i znużenie.

Od str. 23, szczególnie zaś od zdań: *baca pilnuje owce,* (str. 23), *ciocia miesi ciasto* (str. 33), *koń, krowa, i owca należą do ssaków* (str. 37), *chłopak wanna* (str. 37), aż do str. 57 nie potrafię przy najlepszej chęci odgadnąć, czy autor chciał napisać jakiś podręcznik przyrody, historji, geografji, literatury lub też elementarz. Taki materjał naukowy, Szanowny Panie Autorze, należy, i to z pewnem zastrzeżeniem, omawiać na lekcjach pogadanek, a nie tworzyć z niego balastu dla elementarza. Pytam, czy dziecko siedmioletnie interesują nazwy jak: Tatry, Gniezno, Gdańsk lub też nazwiska jak: Chrobry, Jachowicz, Konopnicka, Estkowski, Jackowski — no i rzeczy jak: *kółka włościańskie* (str. 53.)? Każdy Polak będzie miał wielkie uznanie i poszanowanie dla tych nazw i nazwisk, ale nie dziecko w pierwszym roku nauki. Mimo-

woli może zapyta ono nauczyciela lub swego kolegi: „A można się też tem bawić?“ albo pomyśli sobie: „Żeby mi też mój pan nauczyciel lub mój tatuś takie *kółko włościańskie* podarował!“ — Masz słuszność mały, dzielny Polaku! Powiedz to głośno autorowi twego elementarza, by ci takie *kółko włościańskie* podarował, to byś się chociaż chwileczkę niem pobawił i zapomniał o balaście, na podstawie którego usiłują cię nauczyć czytania. Naturalnie — dusza małego dziecka jest giętka jak wosk, można jej dużo narzucić i z nią nawet dokonać wielkich rzeczy, szczególnie, jeżeli się dostanie w ręce wielkich ludzi. Ale cóż to zresztą tych ludzi obchodzi, że dziecko odniesie szkodę na duszy i na ciele! Całe szczęście tylko, że dziecko o tem jeszcze nie wie, że można nauczyć się czytania w znacznie łatwiejszy i przyjemniejszy sposób, bo gdyby o tem wiedziało, oburzyłoby się całą siłą na autora, narzucającego mu nazwy jak: *Inowrocław, Jarocin, Koźmin* itp. Te rzeczy są dziecku bardzo obojętne, albowiem nie pochodzą one ze świata dziecięcego. A ponieważ dziecku brak podstaw apercepcyjnych, nie przyjmą się one w duszy jego. Lecz aczkolwiek takie nazwy padają na twardą skałę, dziecko mimo trudności do nich zabierać się będzie, bo nauczyciel wymyśla, ojciec grozi, a może nawet, ucząc syna czytać, sam się denerwuje i oburza, że takim balastem obdarza się jego siedmioletnie dziecko. Nie bój się, ojcze Polaku, znajdą się jeszcze tacy, którzy staną w obronie twego dziecka!

Dziecko zupełnie inaczej zapatruje się na świat i jego otoczenie, jak dorosły. Psychiczne usposobienie dziecka, jego zdolności intelektualne, oraz odruchy jego woli i uczucia są całkiem inne, niż u człowieka rozwiniętego. Wskutek tego operuje ono zupełnie innemi pojęciami i wytwarza odpowiednie sądy. Jeżeli więc dorosły przedstawiać będzie siedmioletniemu dziecku świat tak, jak on go pojmuje i rozumie, opowiadać mu będzie o *kółkach włościańskich i hołdzie pruskim,* wtedy dziecko się zniechęca i zabija się w niem wszelkie zainteresowanie dla przedmiotu. Elementarz L. Piotrowskiego właśnie przedstawia świat człowieka dorosłego, dlatego też nigdy, przenigdy nie stanie się przyjacielem dziecka i żadnych przyjemności mu sprawiać nie będzie, ani może; A przecież elementarz ma być przyjacielem dziecka.

Tylko ten, któ będzie umiał myśleć i mówić jak dziecko, kto będzie umiał się z niem cieszyć i kto podzieli z niem jego żale i troski, kto wżyje się w stan duszy jego i pod uwagę weźmie jego indywidualność i otoczenie i wpływy, za pomocą których indywidualność się rozwija, ten będzie w stanie podać dziecku w elementarzu prawdziwy pokarm

dla serca i umysłu. Taki elementarz będzie wtedy też odzwierciedleniem życia dziecięcego, i każde zdanie w nim owiane będzie duchem dziecka. Lecz o tem wszystkiem autor nowego elementarza zupełnie zapomniał. Operuje on wyobraźnią i umysłem dziecka jak piłką i przerzuca ją z jednego końca Polski na drugi.

A ja domagam się i wołam: Dajcie dziecku, co należy do dziecka! Udajcie się w świat mu właściwy, użyjcie jego zabawki i doświadczenia, a przedewszystkiem takie, które mają dla niego wysoką wartość uczuciową; a na podstawie tego wszystkiego piszcie elementarz według ich serca! Stwórzcie treść, która odpowiadać będzie umysłowemu rozwojowi dziecka a nie oprowadzajcie go po Tatrach, Ostrowie, Jarocinie, Wieliczce, Inowrocławiu, Koźminie, i Nakle itp. Nie opowiadajcie mu o rzeczach, które leżą poza obrębem jego pojęć i umysłu, bo staniecie się jego duchowymi katami! Pamiętajcie przynajmniej o tem, że wszelkie odosobnienie wyobrażeń jest zabójcze dla życia psychicznego! Cóż, obchodzą dziecko *piękne jeziora obok Zbąszynia i Żnina* (str. 57)? Oczywiście odnosi się wrażenie, jakoby autor nie cofnął się przed niczem, byleby tylko swój elementarz zapełnić i doprowadzić do końca. Jak się dziecko z tem wszystkiem załatwi, to już nie rzeczą autora, bo przecież szanowny autor już czytać umie! Lecz zapewniam, że konik dziecka, chociaż o trzech nogach, ta lalka obszarpana i zbrudzona, ta piłka płócienna, ten pałasz drewniany i ta torebka, wykonana własnoręcznie z papieru, są dziecku stokroć razy milsze niż *kółka włościańskie* i *hołd pruski*, stokroć razy cenniejsze niż pałace, tumy i ratusze, o których ważności i znaczeniu pojęcia niema i mieć nie może!

Kto winę ponosi za nieszczęsne dzielenie wyrazów od str. 7 aż do str. 46, za nieprzestrzeganie odpowiednich odstępów pomiędzy poszczególnemi pisanemi wyrazami, za nie dosyć silne zaznaczenie przecinków, tak że przy czytaniu mimowoli dorosłemu narzucają się dziwolągi jak: *stare koniki, w zimie polują na jelenie* (str. 32) lub też *zegar bije na wieży, w lecie* (str. 34) tego już nie mogę powiedzieć. Zdaje się, że w pewnej mierze zawiniło też wydawnictwo.

Na str. 32 podaje autor, prawdopodobnie jako powtórzenie, zmiękczania głosek, oznaczone poprzedzającą literą *i* a to wszystkie na *jednej* stronie. A do ich wyćwiczenia używa autor tak suchego, dziecka nic nie interesującego materjału, że nawet dorosłemu, gdy go czyta, zakręci się w głowie. A co dopiero dziecku! Dalej na str. 18 daje się wyrazy *dąb, kąt*, które dziecko mimowoli wymawiać będzie *domb, kont*, bo tego wymaga ich fonetyczne brzmienie. Należy tak

samo, bo wymaga tego fonetyka, *rz* koncowe (*stolarz*) (str. 40/41) i *rz*, stojące po spółgłoskach ch, p, k, t, przy ćwiczeniu odróżniać od *rz* początkowego (*rzeka*), środkowego (*morze*) i od *rz*, stojącego po spółgłoskach b, d, g, m, w (*drzwi*), ponieważ ono brzmi odmiennie. Nie można się z niem tak załatwić, jak to w elementarzu jest przeprowadzone. A wyjątki ortograficzne na str. 42 i takie trudności, jakie się znajdują na str. 36 pod żadnym warunkiem nie należą do elementarza. Zamiast więc trudności o ile możności unikać lub też je rozłożyć po elementarzu, tak, aby dziecko je mniej spostrzegło, albo też podać je na końcu elementarza, gdy dziecko pokonało już trudności czytania, zbiera je autor na jedno miejsce i gromadzi je jak kupę kamieni na drodze, przez które dzieci tylko z trudnością przechodzą, tracąc chęć do dalszej nauki czytania. Żeby autor chociaż tylko pobieżnie był się zapoznał z postępowemi tezami i wskazówkami, które Ministerstwo W. R. i O. P. aprobowało w sprawie elementarza, nie byłby popełnił takich błędów. Ale cóż, gdyż Ministerstwo, negując swoje chlubne wytyczne i słuszne wymagania, dotyczące elementarza, raczyło polecić elementarz, który się do nich zastosował niestety tylko w bardzo małych wypadkach.

A czytanki?

Co do tych, to tylko powiadam: Nie dawajcie dzieciom czczych morałów przez usta matki (str. 59), jak trzeba czytać, tylko stwórzcie ładne, estetyczne obrazki w elementarzu, postarajcie się o treść interesującą i zrozumiałą, a przekonacie się, że dziecko samo się będzie brało do czytania i stanie się powoli samodzielnem w czytaniu. Formę bowiem w elementarzu trzeba pokonać treścią!

Nie będę już się dalej rozwodził o innych czytankach, których treść, może z wyjątkiem kilku, leży poza granicą apercepcji dziecka wiejskiego i miejskiego. Można je wszędzie umieścić, tylko nie w elementarzu. Nie są one wzięte z życia, przeżyć i doświadczenia dziecka; nie uwzględniają mowy dziecka i sposobu jego mówienia: więcej w nich opisu niż czynu i działania. A co mówi nowoczesny postulat? Ucz i wychowuj przez czyn i działanie!

A humor dziecięcy, serdeczny śmiech i radość, współczucie, boleść, troski i żale dziecka, jego przyzwyczajanie do posłuszeństwa, do pracy, do poczucia odpowiedzialności, do spełniania obowiązków, do zwalczania trudności, do zapanowania nad sobą, do odmówienia sobie różnych przyjemności, do miłości bliźniego i Ojczyzny w tych czytankach szukać się będzie podaremnie. Bajki i legendy, które się znajdują w ustępach 12, 13, 16, 25, 27, 32, 36, nie należą wcale do elementarza. Ażeby bajki i legendy nie straciły na swym

blasku i uroku, na swej tajemniczości i zrobiły silne wrażenie, należy je dziecku siedmioletniemu opowiadać, jako nagrodę za poczynione wysiłki, a nie męczyć go ich czytaniem.

Zbieram i twierdzę, że czytanki, jakie autor podaje, nie mają dość silnych cech ogólnokształcących, a wskutek tego mało nadają się do wdrażania dziecka na drogę przyszłego obywatela-człowieka.

O rycinach i obrazkach już wcale niema co mówić. Pozostawiam ich ocenę fachowcom-artystom. Nadmieniam tylko, że większa część nie ma nic wspólnego z treścią czytanek np. na str. 66, 68, 71, 73, 76, 77, 82, 86. Pytam więc, poco tam się znajdują, i czy wykonawczyni zamierza faktycznie oddziaływać estetycznie na dziecko i zapomocą takich obrazków wyrabiać w niem dobry smak? Czy też tylko chociaż w przypuszczeniu miała wykonawczyni rycin na myśli wychowawczo-pedagogiczne znaczenie obrazków w elementarzu? To ucho i oko na str. 4 prędzej odstrasza, niż przyciąga. A moja córeczka, zdziwiona tą ryciną, zapytała mnie: „Co to jest?“ Po wytłumaczeniu wyrzekła: „C o z a s t r a s z n e u c h o!“ Otóż najlepszy sąd z ust dziecka, które prawdopodobnie z nowym rokiem szkolnym będzie obdarzone tym elementarzem!

Na prawdę, dzieci nasze karmiono cały czas wojny jakiemiś „erzacami“, lecz czy je i teraz jeszcze na parę lat po wojnie karmić w szkole „erzacem“?

Pewien pan, niepedagog, wyraził się w rozmowie na temat elementarza, że elementarz ten musi być dobry, gdyż czterech panów inspektorów było nim wprost zachwyconych, twierdząc, że nareszcie ukazał się elementarz, jakiego sobie od dawna życzyli. No, to strzeżmy więc ten elementarz, jak oka w głowie, aby go zagranica nie dostała do ręki, albowiem za jego pomocą mogłaby łatwo i gruntownie osądzić sposób i poziom naszego nauczania elementarnego w oddziale najniższym, bo przecież j a k i e l e m e n t a r z, t a k i s p o s ó b n a u c z a n i a, a j a k i e n a u c z a n i e, t a k a s z k o ł a, a j a k a s z k o ł a, t a k i n a r ó d.

A przecież nikt nam odmówić nie może prawa zaliczania się do kulturalnych narodów Europy zachodniej. A jeżeli chcemy uchodzić za naród kulturalny, któremu sprawa dziecka, tego przyszłego obywatela, leży na sercu, to nie zaprowadzajmy w szkołach naszych elementarza, który nas obniża wobec nas samych i wobec zagranicy.

ROZWÓJ DUCHOWY DZIECKA.

Dusza mogąca się ujawniać tylko przez ciało, musi dlatego rozwijać swe właściwości równomiernie z rozwojem ciała, a jeżeli wyjątkowo okażą się one zbyt wcześnie, i to w potężnym stopniu np. u tak zwanych małoletnich genjuszów, to zwykle wyczerpuje to bardzo kompleks cielesny i osobniki takie rychło umierają. Tak np. słynny Malkich zmarł w 6 roku życia, Heineken w 5, Baratiers w 19.

W warunkach zwykłych spotykamy u dzieci dość typowy rozwój duchowy, nie powinno się go też sztucznie podniecać tak jak roślinę cieplarnianą, lecz dbać tylko, by normalnie się rozwijał. Głównym czynnikiem w rozwoju umysłowym dziecka są zmysły, a te nie od razu zaczynają dobrze i sprawnie funkcjonować. Dziecko np. po urodzeniu patrzy, ale nie umie jeszcze widzieć i dopiero uzupełnia wrażenia wzrokowe dotykiem. Co do barw, to najszybciej dziecko zaczyna odczuwać żółtą, potem czerwoną, indygo, następnie dopiero zieloną, a bardzo późno niebieską. Podobne stopniowanie wykazać można także przy badaniu zdolności oceny barw u ludzi dzikich.

Słuch przez kilka dni po urodzeniu jest też bardzo tępy, szybko zaczyna się jednak wyrabiać, a wiele dzieci umie nucić melodję znacznie wcześniej niż nauczy się mówić. Dotyk jako praojciec zmysłów, zaczyna za to bardzo wczas pomagać dziecku w ocenianiu świata zewnętrznego, odróżnianiu siebie od otoczenia i kształci oko. W początkach rozwoju duchowego dziecko łudząco przypomina inteligentne zwierzęta, np. papugę i psa, gdyż myśli obrazami a nie słowami, odruchowo kojarzy wyobrażenia i ma wielką zdolność naśladowniczą. Myśli swoje wyraża podobnie jak zwierzęta, tak zwaną mową emocjonalną, dzieląc swe wrażenia głównie na miłe i niemiłe. Zasób słów dziecka z początku nie jest wcale większy jak tonów wydawanych przez zwierzęta, bo w pierwszym roku repertuar wynosi zaledwo 4—5 słów czy tonów, w 15 miesiącu około 20, w 18-tym około 50. Dalszy rozwój mowy jest typowy: po mowie emocjonalnej zjawia się pamięć słów bez rozumienia tychże (powtarzanie, podobnie jak u papugi), potem rozumienie słów (co także mamy u psa), a dopiero około 11—12 miesiąca życia zaczyna się zwolna rozwijać mowa ruchowa tj. zdolność samoistnego logicznego mówienia i odpowiadania.

Z początku mowa ta przypomina bardzo języki pierwotnych ludów, spotykamy np. używanie tych samych terminów na oznaczanie różnych rzeczy, powtarzanie słów celem nazywania osób i brak form gramatycznych.

Przed lustrem dziecko zachowuje się do dwóch lat zupełnie podobnie jak małpa, a więc dotyka obrazu w lustrze palcami, odwraca lustro na drugą stronę i t. p. Dopiero po 2 latach dziecko patrząc w lustro rozumie, że to jest odbicie jakiejś osoby, podobnie że cień na ścianie od niej też pochodzi.

Na rozwój psychiczny dziecka składają się wrodzone instynkta, skłonności i zdolności, naśladownictwo otoczenia, a wreszcie wprawa i nauka.

Racjonalne i pedagogiczne wychowanie polegać też powinno na tem, by te wrodzone złe skłonności zwalczać, dododatnie rozwijać, względnie wpajać nowe. Gdy dziecko przyjdzie do szkoły, wtedy głównem zadaniem nauczyciela powinno być, to dziecko dobrze z każdej strony poznać, a więc jego dobre i złe cechy, rodzaj typu pamięci, stosunek rozwoju duszy do ciała, a w tem pomocnym mu być musi lekarz szkolny, któremu znów wiele cennych informacyj udzielić mogą rodzice.

Jeżeli w klasie są uczniowie pilni, zdolni, mierni, tępi a nawet idjotyczni, to sąd ten opiera się wprawdzie na obserwacji, ale stosowanej na efektach pewnego szablonu, do wszystkich równomiernie zastosowanego.

A jednak badania pedologiczne wykazują, że nieraz sprawa zdolności czy tępości bywa w szkole niedobrze osądzana, i tępi stają się z czasem ludźmi bardzo zdolnymi w życiu, a zdolni pozostają miernotami.

Dlaczegoż tak się dzieje? Jednym z głównych powodów jest właśnie to, że dziecko w domu było dotąd źle prowadzone i przyszło do szkoły już z pewnem piętnem, przyćmione, choć wcale w gruncie rzeczy takiem nie jest, lecz trzebaby je najpierw z gruntu zmienić. Czyż nie często dziecko, uczące się fatalnie w domu rodzicielskim, zmienia się do niepoznania na stancji pod okiem psychologa-wychowawcy?

Granice i czas rozwoju u dzieci są bardzo różne i zależą od wielu czynników a przedewszystkiem stanu zdrowia, przykładu i otoczenia, dziedziczności i wrodzonych zdolności. Zwykle tylko na te ostatnie zwraca się uwagę, a tymczasem poprzednie nie mniejszą tu odgrywają rolę.

Znamy przecież wypadki, że dzieci niemal idjotyczne, w szkołach dla upośledzonych umysłowo, nagle zaczynają się doskonale i szybko rozwijać, podobnie często poprawa zdrowia ma wybitny wpływ na dalszy rozwój umysłowy dziecka.

Z tych też powodów lekarz jest niezbędnie potrzebny w każdej szkole, uwagi jego nie są wcale „wtrącaniem się w nie swoje rzeczy“, musi on współdziałać z nauczycielem,

a tak samo, jak żaden lekarz nie obraża się, gdy nauczyciel zwróci mu uwagę na stan zdrowia dziecka, tak też nauczyciel nie powinien obrażać się, gdy lekarz poda mu radę ze swego stanowiska, i wtedy, przy takiem zgodnem działaniu owoce pracy będą dopiero znakomite.

Już teraz w wielu wypadkach da się usunąć tępotę umysłową uczniów leczniczo, bo powodowały ją np. przerosłe migdały, zły słuch, zmiany gruczołu tarczykowego, krzywica lub wady wzroku, a jest jeszcze prócz tego wiele innych powodów, na które z czasem uda się też wpłynąć dodatnio, gdy higjena szkolna i higjena rasy zajmą to stanowisko, które w społeczeństwie zajmować od dawna powinny.

(Kraków) *Dr. Adolf Klęsk.*

O RÓWNOUPRAWNIENIE NAUKI ŚPIEWU.

Wszyscy wybitni prawodawcy i pedagogowie starożytni oraz późniejsi myśliciele i reformatorowie do dnia dzisiejszego są zgodni z tem, że nauka śpiewu w szkole jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym i znakomitym środkiem do prawidłowego rozwijania umysłu młodzieży. Ale mimo, że w teorji uznaje się ogólną, ogromną wartość nauki śpiewu, to przecież w praktyce nie czyni się dostatecznych wysiłków, aby wpływ dodatni nauki śpiewu uczynić widocznym; owszem, są liczne oznaki dążności przeciwnej: usunięcia nauki śpiewu w szkołach naszych na szary koniec.

Już samo hierarchiczne wyliczanie przedmiotów obowiązkowej nauki w szkole powszechnej zamiast w alfabetycznym porządku predysponuje niejako pewne przedmioty na ważniejsze, inne, końcowe, na podrzędniejsze, choć przecież wszystkie służą jednemu celowi: wychowania religijno-moralnego i wszechstronnego wykształcenia umysłu młodzieży.

Podobnież i w tygodniowym rozkładzie godzin śpiew przypada zwykle na końcowe (4. lub 5.) godziny nauki, kiedy dziatwa już zmęczona, a powietrze silnie zanieczyszczone wyziewami kwasu węglowego. Czyż nie racjonalniej byłoby wyznaczać na śpiew porę nieco wcześniejszą (2.—3. godzinę) choćby ze względów higjenicznych? Wszak skomplikowana czynność śpiewu absorbuje zupełnie inne komórki mózgowe i inne grupy mięśni, dając równocześnie folgę tym, które były czynne przy nauce rachunków, języka czy też religji lub pisania.

Niejednokrotnie zdarza się też, że czas przeznaczony na naukę śpiewu zużywa się na dokończenie lub powtórzenie innych lekcyj. Można bez przesady przypuścić, że około 40 % czasu nauki śpiewu służy innym celom, podczas gdy i reszta

nie jest — bo nieraz i nie może być — wyzyskana należycie z powodu braku wszelkich środków uzmysławiających (instrumentów, tablic poglądowych, nut itp.) a nadewszystko z powodu niedostatecznego przygotowania pedagogiczno-muzycznego sił nauczycielskich.

Jest rzeczą powszechnie znaną, że do seminarjów nauczycielskich przyjmuje się kandydatów nieraz bez uprzedniego zbadania ich uzdolnień muzycznych (mimo wyraźnych w tym kierunku przepisów ustawy), nauka zaś śpiewu a także i gry skrzypcowej traktowana jest przez niektórych dyrektorów seminarjów tak po macoszemu, że tylko nieliczne jednostki, dzięki wyjątkowemu uzdolnieniu i rzetelnemu zamiłowaniu własnemu odnoszą pewną korzyść, reszta — zwykle przeważna większość, to analfabeci muzyczni...

A przecież każdy nauczyciel obowiązany jest w szkole powszechnej uczyć wszystkich przedmiotów — więc i śpiewu — jakżeż więc podoła trudnemu zadaniu, jeżeli nie został do tego należycie przysposobiony? Odbywa więc lekcję śpiewu, bo musi, lecz czyni to bez zamiłowania i w dodatku nieumiejętnie; czyż można spodziewać się, że w młodzieży obudzi należyte zainteresowanie (choć dzieci bardzo lubią śpiewać!) i śpiew wywrze na nią swój uszlachetniający wpływ?

Wpływ ten jest przy należytem traktowaniu przedmiotu przepotężny i wszechstronny: śpiewanie utworów religijnych budzi uczucia religijne, wznosi duszę śpiewaków do Boga; pieśni patrjotyczne zagrzewają do miłości Ojczyzny, sławią przeszłość bohaterską i zapalają do nowych czynów. Wspólne wykonywanie „chórem“ wszystkich pieśni uczy solidarności podporządkowywania woli jednostki dobru ogólnemu, wyplenia samowolę i samolubstwo, „dostraja duszę do harmonji wszechświata“, jak powiedział Pythagoras. Poprawne wykonanie każdej, choćby najprostszej piosenki zmusza do skrupulatnego przestrzegania prawideł rytmiki, dynamiki i melodyki, przez co wdraża wszystkich wykonawców do sumienności i dokładności w każdej pracy. Dobrowolne poddawanie się wskazówkom nauczyciela-dyrygenta w imię piękna zawartego w muzyce śpiewanego utworu, wzwyczaja do karności i idealnego posłuszeństwa.

To wszystko są cnoty i zalety, któremi nietylko szkolna społeczność odznaczać się winna, ale które i dorosłym obywatelom jak najtroskliwiej wszczepiać należałoby, bo cnót tych nam, Polakom, chyba najbardziej brak. Nie wolno nam więc bagatelizować tak potężnego środka jak nauka śpiewu, który dzielnie do wyrobienia charakteru młodzieży pomagać może, a wiadomo, że: „czem skorupka za młodu nawrze, tem na starość trąci“.

Nauka śpiewu kształci wreszcie zmysł słuchu, wysubtelnia go i czyni przewodnikiem najszlachetniejszych wrażeń artystycznych. Uczy władania głosem i uzdalnia go do wykonywania utworów wokalnych. Ćwiczy oko w rozpoznawaniu kształtów pisma muzycznego, czem wspomaga pamięć muzyczną. Przyczynia się do rozbudzenia fantazji i zmysłu estetycznego, jeżeli jest udzielana metodą racjonalną, a nie suchą tresurą.

Materjalnie wzbogaca nowoczesna nauka śpiewu umysł w zasób wiadomości teoretycznych z dziedziny muzyki (dynamika, rytmika, melodyka, harmonja), czego nie dostarcza młodzieży nauka żadnego innego przedmiotu.

A znaczenie higjeniczne? Ćwiczenia oddechowe, prowadzone podczas nauki śpiewu (i gimnastyki) uodporniają płuca znakomicie przeciw wszelkim nieżytom, zapaleniom, a tem samem i przeciw strasznej gruźlicy.

Czyż nie dosyć powodów, aby naukę śpiewu we wszystkich szkołach: powszechnych, średnich i zawodowych, postawić na jak najwyższym poziomie i traktować ją jako przedmiot równoznaczny z innemi przedmiotami?

O ile w minionym okresie niewoli mieliśmy usprawiedliwienie dla naszych zaniedbań na polu szkolnictwa w nieprzyjaznych warunkach pracy, ograniczających do minimum wszelką inicjatywę twórczą, o tyle dziś odzyskawszy wolność polityczną, obarczyliśmy się ciężką odpowiedzialnością przed współczesnymi i potomnymi za wszelkie zaniedbanie wyzyskania wartości wychowawczo-naukowych, tkwiących w nauce muzyki-śpiewu, zdolnych wytworzyć z młodzieży naszej dzielnych, prawych, o szlachetnym charakterze obywateli polskich! Pamiętajmy, co powiedział Konfucjusz: „Chcesz-li wiedzieć, jakie są rządy w państwie i jakie obyczaje jego obywateli? Słuchaj ich muzyki!“

(Nowy Sącz). *J. Migacz.*

ROZBUDZANIE I TŁUMIENIE INDYWIDUALNOŚCI.

Utarło się wyrażenie, iż jesteśmy bardzo indywidualni — na czem ta jednak nasza indywidualność polega, wartoby się zastanowić. Przecinając to zagadnienie niby węzeł gordyjski, odpowiem: indywidualność nasza polega na nieuznawaniu niczyjej indywidualności — a propagowaniu tylko własnej. To wytwarza, że jako jednostka pojedyńcza jesteśmy odrębni — jako całość: nie posiadamy żadnego indywidualizmu. Jako przeciwieństwo i przykład postawię żydów. Tam każdy pojedynczy żyd uogólnia się, ale jako

naród żydzi posiadają, najbardziej charakterystyczne i odrębne cechy, które nie pozwalają z jednej strony zlać się z ludnością, na której terenie oni wyrośli — z drugiej strony zachowują najbardziej charakterystyczne cechy swojego ja — które przez czas nie niwelują się a przeciwnie wzrastają. Jaka jest tego przyczyna? Znów odpowiem jednem zdaniem: podporządkowywanie własnego celu — ku celom ogólnym. Osobisty interes żyda — to tylko małe kołeczko w wielkiej maszynie. Pracując na swoim warsztaciku rozumie on, że podtrzymuje tem cały warsztat, wszystkich żydów na świecie i całą ich egzystencję — i naodwrót: cały ten warsztat stara się myśleć o tem jednem maleńkiem kołeczku, który istnieniem swem przysparza siłę wydajności pracy, a tem samem pomaga w istnieniu. U nas jest inaczej: każdy z Polaków to ponad wszystko zaparta duma, który własne ja mając na celu, wyodrębnia je — stara się utworzyć swój własny warsztat, zapominając zupełnie o skonsolidowaniu pracy. I dlatego łatwiej nam zdobyć się na bohaterstwo jednostki, niż na czyn całego narodu, polegający na jednej wspólnie obmyślonej i przepracowanej idei. Że jednak życia nie budują bohaterowie — a cisi pracownicy, że bohater był nam potrzebny do zdobycia wolności, ale utrzymać je musi — już obywatel, dlatego myśleć musimy o uogólnieniu jednostek we wspólnym celu, który to cel może nas wyodrębnić.

Szkoła — to małe społeczeństwo. Każdy uczeń — to obywatel, dla którego nauka nie jest celem jego własnym ale celem wszystkich, którzy do tej szkoły chodzą. Umieć w serca młodzieży i ich umysły wpoić przekonanie, iż uczyć się powinni nie tylko dla siebie — a dla całej szkoły, dla utworzenia tej opinji, jaką daje przeciętny stopień szkole i mówi o postawionej w niej nauce, jest tłumienie indywidualności osobnika—dla rozbudzenia i utworzenia obrębnej całości, i jest zarazem urabianiem w przyszłych członkach społeczeństwa — obywateli, a nie — chwilowych bohaterów.

(Poznań) *Celina Milewska.*

NAUKA PROPEDEUTYCZNA.

Niejeden nauczyciel, szczególniej młody, nieraz zadaje sobie pytanie, jakto uczyć pierwsze dwa, trzy tygodnie w szkole. Jakto? więc od pierwszego dnia nauczyciel nie daje dziecku książki i nie uczy czytać? Toć to dziwne — pomyśli sobie. — Wszak dziecko przychodzi do szkoły poto, aby się nauczyło czytać i pisać. Więc szkoła mija się ze swojem

zadaniem? — Otóż nie! Bezwątpienia, dziecko przychodzi do szkoły, aby także nauczyć się czytać i pisać, lecz również nie zapominajmy, że to dziecko ma i duszę, którą należy ukształtować, ma i własne przeżycia, wspomnienia siedmioletniego życia na ziemi, któremi są: dom, rodzina, zabawy, towarzystwo, zabawki itd.

Nauka propedeutyczna będzie właśnie tym wstępem do nauki systematycznej, a jej czas okresem przejściowym, pomiędzy szkołą a domem, ażeby oba ogniska wychowania pozostawały w należytym związku z sobą.

Dziecko, przychodząc do szkoły, zaczyna nowy okres życia. Tam — w domu bawiło się, biegało, było żywe, swawolne. Tutaj — w szkole — jeśli uczy klasę pierwszą młody, nieznający duszy dziecka, nauczyciel, każe mu siedzieć cicho i kara za każde odezwanie się do kolegi. Tego przedewszystkiem należy unikać. Powinniśmy się właśnie starać utrzymać stosunek miły, przyjacielski, domowy.

Pamiętam, że gdy dostałem pierwszą posadę, od pierwszego dnia bytności w szkole, gdzie miałem cztery roczniki w jednej sali, narobiłem takiego strachu dzieciom, że te napewno myślały, iż szkoła jest dla nich więzieniem.

Uważałem się za nauczyciela wzorowego, więc też wzorowy porządek chciałem zaprowadzić w duszach dziecięcych, w ich żywem usposobieniu. Moja surowość jednakże zraziła ich do mnie. Na szczęście opamiętałem się później i błąd swój naprawiłem.

Postaram się teraz dać wzór postępowania propedeutycznej nauki, trwającej w naszej szkole 2—3 tygodnie. Weźmiemy szkołę, w której dziecko się uczy 24 godziny tygodniowo. Mając do rozporządzenia 4 godziny w jednej klasie, nauczyciel z tych godzin pierwszą poświęca na zapoznanie się z dziećmi. Pyta się, jak temu i owemu na imię, poleca wymawiać głośno, pyta się o rodziców, o zabawy dzieci itp. Ileż to razy, szczególniej na wsi, dziecko zwróci się w tych rozmowach takiemi zwrotami do nauczyciela: „Nasi godali, że mum sześ lot“, „Słuchejcie, słuchejcie pun, bo un mnie popycho“. Nie należy wtedy śmiać się z dzieci, szydzić lub żądać bezwzględnego poprawienia się, ale stopniowo przyzwyczajać ich do poprawnego wyrażania się. Jednocześnie baczyć należy na słuch i wzrok dzieci, aby dzieci o przytępionych zmysłach usadowić w pierwszych ławkach.

Drugą godzinę — a może i dwie następne — poświęcimy zabawom na boisku. Tu ich wcale nie należy krępować. Zostanie nam jeszcze jedna godzina, w której opowiemy dzieciom bajeczkę. Tak postępując, nauczyciel nie zrazi dzieci do siebie.

W następne dwa dni robimy prawie to samo, wprowadzając jeszcze śpiewy, rozumie się, znane dzieciom częściowo już z domu. Stopniowo, opierając na pogadankach, polecamy im rysować. Co więc będą rysowali? To, o czem mówimy w pogadance. Nie należy zwracać uwagi na artystyczne wykonanie, boć to nie nasz cel. Rysunek, robiony na zeszycie bez linij, pozwoli dziecku wyrobić wzrok, rękę i spostrzegawczość.
Ucząc śpiewu, pamiętajmy, aby dzieci chórem wypowiadały słowa piosenki, to samo i w czasie nauki wierszyków. Chóralne powtarzanie i dobitne rozdzielanie na sylaby ułatwi nam naukę mówienia.

Począwszy od drugiego lub trzeciego tygodnia wprowadzamy zeszyt i atrament. Wiemy, że dziecko nauczyło się uważać, słuchać, siedzieć, śpiewać, linje kreślić, więc też je uczymy obchodzić się z zeszytem i piórem. Uczymy więc za dyktandem kreślić linje pionowe, poziome, zakręcone, długie, krótkie, krzywe, zamknięte, tak, aby w przyszłości nie sprawiało dziecku trudności napisania liter, których uczymy lub słów, o które nam się rozchodzi.

A rachunki? Rachunków też tak uczymy jak i języka ojczystego. Więc w pogadankach pytamy się, ile ma uszu, oczu, rąk, nóg i t. p. części ciała swego i kolegów. Odpowiedniemi pytaniami naprowadzamy, polecając odjąć, dodać, policzyć to lub owo tak, że dziecko się nauczy rachować, że tak powiem nieświadomie. Pamiętać trzeba, aby nauka ta opierała się na liczmanach, a nie pamięciowo, a mojem zdaniem nie należy w tym czasie uczyć pisać cyfr.

To wszystko należy do nauki wstępnej tak zwanej propedeutycznej. Ona więcej niż inna nauka opiera się na indywidualizmie nauczyciela. Czas ten zużyty nie pójdzie na marne, gdy tylko nauczyciel zada sobie należytego trudu. Powinien on wtedy całą swą duszę wlać w duszę dzieci i zniżyć się do ich poziomu. A za to odkryją się przed nim tajniki niewinnych serduszek, i zaczyna poznawać ich twórczość i indywidualizm.

Jeśli mielibyśmy się spotkać z niezadowoleniem na wsi, niech nas to nie zraża; róbmy swoje, a ludziom wytłumaczmy doniosłość i znaczenie nauki wstępnej.

(Strojec, pow. wieluński) *Jan Kamosiński.*

Pierwszy czeski zjazd badaczy dziecka.

Po roku 1880 zaczął się w Czechach ruch pedagogiczny przeciw spekulatywnemu systemowi Herbartowemu. Zarysował się program narodowego wychowania, oparty o konkretną znajomość narodowej i dziecięcej duszy. Program skrystalizował się w pracach prof. dr. Czady, który ankietą o rozwoju i znamionach czeskiego dziecka zapoczątkował naukowe

studjum cielesnego i duchowego rozwoju młodzieży, czyli pedologji i pedopsychologji w szerokich kołach nauczycielstwa czeskiego. Po śmierci Czady pracę dziecioznawczą prowadzą organizacje: Brnjenska spolecznost pro peczi o ditje — Pedagogicka Spolecznost i Pedologicky ustaw miesta Prahy. Aby znowu skupić i ożywić pracę nad poznaniem dziecka, zwołano do Berna morawskiego na dzień 3. lipca br. pierwszy zjazd badaczy dziecka. Zjechało 152 osób ze sfery nauczycielskiej i pracowników społecznych. Przewodniczył profesor uniwersytetu im. Masaryka w Bernie dr. E. Babah, Zamiarem organizatorów zjazdu jest zwoływać zjazdy takie corocznie w porozumieniu z wszechnicą Masarykową, oraz założyć naukowy zakład badań dziecka podobny pedologicznemu instytutowi miejskiemu w Pradze.

Pierwszego dnia wygłosili odczyty: dr. Otahar Chlup o dzisiejszym stanie badań dzieci w Czechach i zagranicą, nauczyciel Prażah z Brna o rozwoju czeskiej pedologji, której celem jest określić typ czeskiego dziecka (ważna w tym kierunku jest rozprawa Otohara Hortinskeho „O umjeni v djetske svjetnici“), a która skupiła licznych pracowników w Pedagogickich Rozhledach i drobnych wydawnictwach Czady. Trzeci prelegent prof. dr. Herfort przedstawił badania w pedagogicznym zakładzie praskim. Są tam sekcje: antropologiczna, pedopsychologiczna, pedopatologiczna i ambulatorjum duchowych ułomności dziecka (zorganizowane przez dr. Herforta). Dyr. J. Krumpholc podał zapiski biograficzne, dotyczące dziecka do 2 lat wieku. Specjalnie zwrócił uwagę na studjum mowy dziecka w 1. roku jego życia.

W wielu referatach w dni następnych poruszone zostały ciekawe zagadnienia jak np. spostrzeganie barw u dzieci (między 4 a 7 i 11 a 14 roku zdolność rośnie wybitnie), jakość wyobraźni u dzieci (z badań opowiedzianych wynika jako wniosek pedagogiczny jak najszersze pielęgnowanie ilustracyjnego rysowania w szkole), wpływ egzaminów na dzieci, biologja dziecka, ideały, dążenia i marzenia dzieci itp. Treść wypowiedzeń się uczestników świadczy, że w Czechach nauczycielstwo wszelkiej kategorji zajmuje się bardzo dzieckiem i rozwojem jego duchowym. Pedologiczny zakład zbadał przeszło 5 000 dziatwy nawet i rzemieślniczej. Pewna nauczycielka w szkole ćwiczeń w Bernie zapisuje codziennie obserwacje nad dziećmi swej klasy tak, że niemal fotografje duchowe ich stwarza. Taką pracę niechby i polskie ćwiczeniówki prowadziły. Zwrócono też uwagę na rysunki dzieci, czynione z własnego popędu bez prawideł nauczycielowej oraz ornamentacyjne pomysły dzieci.

W czasie zjazdu urządzona była odpowiednia wystawa, ilustrująca rozwój i jakość prac dziecioznawczych w Czechach.

J. Mgr.

Język ojczysty.

Znaczenie wyrazów *wychować* i *wychowanie* w dawniejszej polszczyźnie.

Wychowanie jest to wpływ świadomy i systematyczny, który człowiek dorosły wywiera na drugiego niedorosłego, aby umysł jego uszlachetnić. (Danysz „O wychowaniu“ Lwów 1903). Powyższa definicja, wyczerpująca pojęcie jednostkowego wychowania, jak je obecnie pojmujemy, byłaby przed kilku wiekami niemożliwą, ponieważ wyraz *wychowanie*, podob-

nie jak wiele innych polskich wyrazów, zmienił z biegiem czasu swoje znaczenie. Różnica między dawniejszem a dzisiejszem znaczeniem wyrazów *wychowywać* i *wychowanie* dotyczy dwóch punktów t. j. przedmiotu wychowawczego działania, i sfery, w której to działanie się obraca. Obecnie mówi się tylko o wychowaniu niedorosłych czyli dzieci, a właściwem polem działania wychowawczego jest duchowa strona dziecka t. j. umysł.

Zanim wyrazy *wychowywać* i *wychowanie* doszły do tego szczegółowego i ścieśniowego znaczenia, używano ich w znaczeniu daleko obszerniejszem. Wychowywać znaczyło *starać się o coś, chodzić około czego, popierać rozwój, utrzymywać, opatrywać, żywić.* Używało się zaś tego wyrazu nietylko o osobach, ale także o rzeczach, nietylko o dzieciach, ale także o dorosłych. Opatrzenie, które wyrażono przez *wychowanie*, dotyczyło przeważnie materjalnych potrzeb. Na stwierdzenie tego niechaj posłużą przykłady ze *Statutów* i *Konstytucyj*, zawartych w *Volumina legum.* Jest to materjał dla naszego celu tem stosowniejszy, że przy tej samej ciągle powtarzającej się treści i po części formie daje sposobność studjowania semazjologicznych zmian języka. Uprzytomnijmy to na przykładzie. Łaciński wyraz *officium* Statuty zrazu wyrażają przez *powinowactwo* (u Orzechowskiego także *powinowatość*); ten wyraz rychło znika i zastępuje się przez *powinność*, a wreszcie jako synonim *powinności* występuje (od roku 1632) *obowiązek* np. *stan rycerski wziął na się obowiązek służby wojennej.*

W pamiętnej konstytucji sejmu piotrkowskiego z r. 1562/63 w której Zygmunt August przeznaczył czwartą część, czyli kwartę, dochodów z królewszczyzn na potoczną obronę, czytamy, że najpierw ma być odłożone *na wychowanie starosty albo dzierżawcy to, czemby się mógł dobrze wychować.* Utrzymanie starosty nazywa się stale *wychowaniem.* W lustracjach starostwo podaje się, czy i ile dochodu pozostaje *nad wychowanie.* Jest to wyrażenie techniczne, bo lustracja jednego ze starostw wołyńskich, przytoczona przez Aleksandra Jabłonowskiego, mówi: iż krescencja *nad wychowanie, jak powiadają*, niewielki pożytek przynosi.

Według konstytucji z r. 1567, dobra królewskie służą *na wychowanie stołu naszego*, a Zygmunt III w konstytucji z r. 1590 wyraża się o dochodach z królewszczyzn: *żebyśmy i wychowanie stanowi naszemu pańskiemu odpowiednie mieć mogli.*

Opatrzenie komisarzów, wydelegowanych w r. 1569 przez Zygmunta Augusta, nazywa się wychowaniem: *a ten podatek ma być na opatrzenie tych ksiąg i na wychowanie tym to mianowanym osobom obrocon.* W tem miejscu wychowanie odpowiada dzisiejszym dietom albo kosztom.

Utrzymanie w domu nazywa się także *wychowaniem.* Konstytucja sejmu koronacyjnego Zygmunta III z r. 1588 orzeka, że w razie śmierci rodziców bracia powinni siostry wyposażyć i *będą powinni po śmierci ojcowskiej w domu uczciwe wychowanie siostrom dawać.* Wychowanie znaczy więc tyle, co utrzymanie, żywienie. W r. 1609 Zygmunt III darowuje młynek szpitalowi wieluńskiemu *dla dostateczniejszego wychowania ubogich.* W analogicznych aktach donacji z r. 1619 użyto synonimu *dla wyżywienia* i *dla opatrzenia ubóstwa. Wychować* używało się także o utrzymaniu żołnierzy. Konstytucja z r. 1609 orzeka: *iżby ten żołnierz kwarciany wychowanie swe bez ucisku i uprzykrzenia mógł mieć.* Artykuły wojenne z r. 1609 mówią: *rotmistrz ma rozsądzić, jak wiele żywności na wychowanie potrzebuje,* a konstytucja z r. 1611 o Tatarach litewskich, służących pod znakami Rzeczypospolitej: *żywność w ciągnieniu brana i według ustawy płacona być ma i to tylko, jako przez noc wychować się może.* W r. 1617 wyznaczono monaster w ukrainnym Trechtemirowie dla starych kozaków *dla wychowania i przemieszkiwania do śmierci.*

Cobyśmy dzisiaj wyrazili przez *produkcję,* nazywano dawniej także wychowaniem. Konstytucja z r. 1564 wypowiada, że wszelkie rzeczy produkcji dóbr duchownych i szlacheckich mają być wolne od cła, co jest wyrażone: *od rzeczy którychkolwiek własnej roboty i wychowania.* Ten sam zwrot znachodzi się także w polskim tekście unji lubelskiej (r. 1569).

Około połowy siedmnastego wieku zaczyna się wyraz wychowanie po części zastępować innemi wyrażeniami: *produkcja, krescencja, żywność, ratunek, opatrzenie* (a nawet *opatrzność*), *rodzenie się towarów, prowjant, n. p. aukcja prowizji stołu królewicza Władysława* (1626), *zboże, któreby nie było własnej krescencji* (1631). O wyżywieniu wojska wchodzi w tym czasie w użycie wyraz chleb, n. p. *rotmistrzom dla stanowisk i zasiągania chleba to miejsce naznaczamy* (*1635*).

W dokumentach pisanych po łacinie nie używało się pierwotnie na wyrażenie pojęcia wychowania wyrazu *educare,* który odpowiada mniej więcej naszemu pojmowaniu wychowania, lecz inne wyrazy jak *circa se conservare, habere, nutrire* itd. Ale *conservare* używało się także o zwierzętach domowych. Jeżeli ze znaczenia wyrazu *wychowanie* i sposobu tłumaczenia go na język łaciński można wnosić o wychowaniu samem dawniejszych czasów, to przypuszczać należy, że zrazu wychowanie ugrzęzło w materjalizmie pierwotnej kultury naszej, a c z y n n o ś ć w y c h o w a w c z a o g r a n i c z a ł a s i ę d o s t a r a n i a o m a t e r j a l n e d o b r a. Ten stan trwał bardzo długo, a podtrzymywała go ta okoliczność, że najdawniejsza nasza kultura bardzo mało praw przyznawała jednostce. Nie mogło zresztą być

mowy o szczytniejszem pojmowaniu wychowania, kiedy wychowująca się jednostka uchodziła za własność rodziny, rodu, państwa. Jednostka wychowawcza stanowiła pewną wartość ekonomiczno-gospodarską i jako taka się wychowywała. Najdawniejsze wychowanie polegało więc na wspólnem pożyciu w domu rodzicielskim i na dostrojeniu dziecka do panującego obyczaju bez świadomości wyższego celu, oraz refleksji co do użycia środków wychowawczych. Dziecko nie było więc wychowywane w naszem rozumieniu, lecz się samo chowało, a wynik zależny był od jego przyrodzonego napięcia umysłowego i od przypadku. Było to t. zw. *wychowanie naturalne*, które ma swoje dobre strony, ale utrudnia i opóźnia postęp.

Materjalne pojmowanie wychowania owych czasów ilustrują bardzo wyraźnie sądowe zapiski krakowskie, dotyczące się opieki, w których tak mało wzmianek o duchowych potrzebach wychowanków. (C. d. n.)

(„Język Polski", III, 5/6). *Antoni Danysz.*

PORADNIK JĘZYKOWY.

Czy pospolite w urzędowym stylu *„przekładanie* wniosków, podań" itd. jest poprawne?

Ponieważ w starszym języku używano w tem znaczeniu obok *przedstawić* słowa *przekładać, przełożyć*, a bardzo rzadko *przedkładać, przedłożyć*, więc to *przedkładanie* rzeczywiście wygląda na germanizm i lepiej go unikać. Trudnoby jednak było wskrzesić dzisiaj dawniejsze *przełożyć, przekładać*; pozostaje zatem *przedstawić, przedstawiać.*

Czy *odnosić, odnosić się* w znaczeniu 'stosować, stosować się, dotyczyć', itd. jest rusycyzmem?

Niema postawy do pomawiania tych zwrotów o pochodzenie rosyjskie, jak się o tem można przekonać ze słowników Lindege lub Warszawskiego. Rusycyzmem jest natomiast zwrot: *on się do niego odnosi nieprzychylnie, itp.*

(„Język Polski" VI', 3.)

Przegląd czasopism.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez Okrąg Lwowski Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Lwów. Rok XXXVIII.

Zeszyt 2 (cena 1000 mk.) Treść: Juljusz Kleiner: W sprawie projektu ustawy o szkolnictwie średniem ogólnokształcącem.—Bolesław Pochmarski: Nauka literatury na tle chwili obecnej. — Tadeusz Czapczyński: Lekcja metodyczna: „Głupi Franek" Konopnickiej. — Konstanty Wojciechowski: Na co należałoby zwrócić uwagę przy omawianiu Prusa „Placówki". — Z. Klemensiewicz: Dwa urywki z dziennika polonisty. — Józef Maurer: Jak czytam z uczniami „Nieboską komedję". — Bolesław Pochmarski: Lektura „Oda do młodości."—

Dr. St. Zathey: Nauka przemawiania. — Michał Janik: W sprawie nauki gramatyki języka polskiego. — Tadeusz Dobrowolski: Lekcja gramatyki polskiej w gimnazjum niższem. — Oceny i sprawozdania.— Przegląd czasopism. — Wiadomości bieżące. — Z bibljografji.

Rodzina. Wydawnictwo społeczno-wychowawcze. Warszawa. Rok I.

Pierwszy zeszyt ukazał się w czerwcu r. b. Nowe wydawnictwo ma być poświęcone zagadnieniom rodziny i wychowaniu. „Rodzina w odradzającej się Polsce — według słów wstępnych — powinna mieć ducha chrześcijańskiego i być świadomą i czynną cząstką wielkiego narodowego organizmu, powinna być zdrowa i do zadań wychowawczych przygotowana“. Treść: Program wydawnictwa.— Janota Bzwoski: Kryzys współczesnej rodziny polskiej. — Sprawa wychowania w rodzinie na terenie międzynarodowym. — Z. Jankowska: Rodzina i jej kultura. — L. Zarzecki: Z literatury obcej. — Popularna pogadanka o rodzinie.

Zmartwychwstanie. Miesięcznik dla spraw i zagadnień narodowych polskich z szczególnem uwzględnieniem spraw kresowych pod redakcją Antoniego Chołoniewskiego. Adres Redakcji: Bydgoszcz, ul. Gdańska nr. 67. (Rok I).

Nr. 1 (lipiec 1922) zawiera m. i.: Polski Instytut Narodowy — Apel generała Hallera — Zwycięstwo bydgoskie — Neudeutschland — Polacy i Rusini — Herezje historyczne — Powieść „Tam gdzie dziś Berlin“.

Nr. 2 (sierpień) Treść: Mistyfikacja. — Rola rodziny wobec przyszłości Polski. — Prawa nasze na Bałtyku. — O narodowość Kopernika. — Polska i Ukraina. — W obronie przed zalewem żydowskim. — Materjał na polską Irlandję. — Podstawa niemieckości Gdańska. — Notatki, kronika, poezje, powieść.

Wiadomości z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Organ lwowskiej podkomisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Wychodzi w zeszytach jednoarkuszowych w odstępach nieoznaczonych. Redakcja: Lwów, Długosza 10. Rok I.

Nr. 1 (wrzesień 1921), Nr. 2 (marzec 1922). Z treści: Zadania i organizacja Komisji. — Pierwszy rok działalności Komisji. — Dr. Fr. Majchrowicz: Z dziejów szkolnictwa w „Epoce Paszkiewiczowskiej“. — O materjały do historji szkolnictwa galicyjskiego. — Lwowska szkoła normalna.

Język Polski. Organ Tow. Miłośników Języka Polskiego. Kraków. Rok VII.

Zeszyt Nr. 3 (maj, czerwiec 1922) zawiera m. i.: Józef Kallenbach: O języku i stylach Mickiewicza. — Edward Klich: Przyczynek do historji nazw Tatr. — J. Rozwadowski: Golub czy może Gołąb?

Ilustracja Polska. Pierwsze polskie pismo poświęcone wyłącznie chwili bieżącej. Poznań, Św. Marcin 37. Rok I.

Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich. Organ Związku Teatrów i Chórów Włościańskich. Wychodzi raz na miesiąc. Redakcja: Lwów, Mickiewicza 26. (Rok VIII).

Nowe czasopismo pedagogiczne. Pedagogiczny Instytut Komeńskiego w Pradze Czeskiej (subwencjonowany przez czeskie ministerstwo spraw szkolnych) zamierza wydawania czasopisma pedagogicznego o naukowo-informacyjnym charakterze, któreby zarazem miało być łącznikiem małych narodów. W tym celu poszukuje powyższy Instytut współpracowników w całym świecie, z którymi chce korespondować za pomocą neutralnego języka międzynarodowego Esperanto. Wszelkie zapytania, informacje, rękopisy należy wysyłać pod adresem: Pedagogia Instituto de Comenius — Praha III, Letenska 5 (Czechosłowacja).

NASZE ECHA.

Koledzy i Koleżanki! Czem jest prasa? To dziwny doktór, co trzymając rękę na pulsie społeczeństwa, zagląda również i w jego duszę. Bada choroby, sonduje rany, leczy je i chciałby wiedzieć o każdym bólu, koić go i każdą serdeczną radością się dzielić. Chcieliśmy być *Przyjacielem szkoły* — i tych co poświęcają szkole wszystko: życie i zdrowie. Chcieliśmy być tą spójnią, co w jedną rodzinę łączy tych, co „nie tracą nadziei i przed narodem niosą oświaty kaganiec".

Czem jest nauczyciel?

To mistrz, co przed zdziwionemi oczami dziecka rozsnuwa światy dalekie — nieznane.

To ten, co formuje dusze społeczeństwa, a w sercach zapala ognie wielkich idei.

To ten, co zakreśla w umysłach młodzieży plany przyszłej kultury świata.

To ten, co tworzy fundamenta przyszłej wiedzy i pracą swą pomaga do zapanowania dobra na ziemi.

Nauczyciele — to zastępy żołnierzy, co walczą z duchem ciemności — to zwiastuny jasnego i wiecznego dnia!

Najbardziej odpowiedzialnem stanowiskiem wobec społeczeństwa jest stanowisko nauczyciela. Szkoła to szkło, przez które się widzi przyszłość narodu. Czyż nauczyciel nie jest więc owym prorokiem, co wiedzie lud do ziemi obiecanej?

Tem jest nauczyciel, taka rola jego na wielkiej scenie świata. I to jest jedna strona medalu; a druga — to pytanie: Czy szkoła i atmosfera wiedzy połączyła wszystkie nici, aby tę pracę jemu uprzystępnić i ułatwić i dać możność do zupełnego zadowolenia z siebie i spełnionego obowiązku?

Na to pytanie odpowiedzi szukać należy w przeszłości— a rady w przyszłości.

Przeszłość szkoły polskiej — to nasza niewola. Epoka stanisławowska, chwila, gdy zaczęliśmy myśleć samodzielnie, była odrazu początkiem kaźni dla myśli polskiej. Pod trzy obce a wrogie poszła ona kierunki: pod nahajkę moskiewską, pod pięść pruską i maślaną rękę austrjacką. Szkoła to teren, gdzie wróg propagował wszystko to, co miało na celu zdegenerowanie duszy polskiej, trzeba było walczyć i wszystkie siły wytężyć, by jej u nas nie zabito, nie stłumiono.

Szkoła Polska jako taka nie istniała, dorobek naszej wiedzy w zakresie szkolnictwa był, albo dorobkiem dawnym (jezuici, pijarze — Konarski) albo był dorobkiem Apuchtina lub pruskiego Kulturträgeru.

Szkoła zatem polska jako taka jest zupełnie nowa. Dzisiejsi nauczyciele mają rolę podwójną: muszą wypełniać program — muszą uczyć, ale muszą wymieniać także swoje spostrzeżenia, muszą się wzajemnie uczyć, radzić, informować, stwarzać sobie zewnętrzny i wewnętrzny układ szkoły, muszą się wspomagać w obserwacjach i muszą myśleć o udogodnieniu swoich warunków, muszą wciągnąć całe społeczeństwo do współpracy — muszą nieraz poskarżyć się, a gdy się pytają o radę, mają prawo tej rady wymagać!

Wyrazem tej spójni między szkołami, wyrazem tej spójni między szkołą a społeczeństwem jest: *Przyjaciel Szkoły!* Ale najlepsze chęci nasze będą niczem, jeżeli Wy, Koledzy i Koleżanki, nam nie dopomożecie. Redakcja chce być tylko przejawem Waszej myśli, chce Was zmusić do myślenia o sobie, boć przecież Szkoła Polska to — Wy, Wasze spostrzeżenia, Wasze wysiłki, Wasz dorobek.

Z dniem dzisiejszym na szpaltach „Przyjaciela Szkoły“ otwieramy rubrykę p. t. *Nasze Echa.*

Nasze Echa obejmować będzie te głosy, jakiemi Nauczycielstwo zwraca się do samego siebie i do społeczeństwa, i naodwrót: społeczeństwo do nauczycielstwa.

W rubryce tej będziemy drukować wszelkie pytania i odpowiedzi na nie, w tej rubryce udzielamy każdemu prawa głosu. Pierwszym takiem pytaniem będzie głos kolegi naszego z Wołynia, a odpowiedzi prosimy skierować do Redakcji naszego pisma pod rubryką *„Nasze Echa“*.

„Co ma zrobić z sobą chory nauczyciel (choroba płucna), który według sumienia z posady ustąpić musi, innej objąć nie może. a środków do życia niema?“

Mamy nadzieję, że w zbożnej myśli naszej ku chwale szkoły polskiej, a pożytkowi społeczeństwa, wszyscy Koledzy i Koleżanki staniecie do pracy i podamy sobie wzajem dłonie w myśl poety: „Hej, ramię do ramienia! Spólnemi łańcuchy opaszmy ziemskie kolisko!“

PIERWSZA AŃKIETA „PRZYJACIELA SZKOŁY“.

Dziecko — to przyszły obywatel. Wnijść w duszę tego dziecka, poznać jego marzenia i rojenia, wiedzieć według jakich wzorów kształtują się pojęcia jego idei, ku czemu płoną w jego sercu ognie zapału, kogo ukochał, jakie są jego zamiary na przyszłość — to pomóc w zbliżeniu się Królestwa Bożego na ziemi.

Psychologję dzieci poznaje się po zabawkach, któremi się bawią; psychologję młodzieży po bohaterach, których ukochają; psychologję ludzi dojrzałych po czynach. Wiedzieć, którzy bohaterowie są wzorem dzisiejszej młodzieży, to wiedzieć, ku czemu

dążą ich ideały i jak należy je pielęgnować i czego po nich spodziewać się możemy.

Chcąc choć w przybliżeniu mieć pojęcie, jakiemi będą nasi zastępcy, ku czemu dążyć będą i jakiej idei służyć, po jakiej linji pójdzie przyszłość całego narodu, Redakcja *„Przyjaciela Szkoły"* urządza ankietę na temat:

Którzy bohaterowie i bohaterki najbardziej podobają się naszej młodzieży i dlaczego?

Prosimy Kolegów i Koleżanki, by przyłączyli się do pracy i pomogli nam w tem zadaniu, ogłaszając po szkołach ten temat, a w przeciągu kwartału zgłaszając wyniki tegoż.

Prosimy również o zakomunikowanie lepszych odpowiedzi uczni i uczenic w całości, które ogłosimy drukiem. Mamy nadzieję, że wszędzie, gdzie głos nasz dojdzie, nie pozostanie on bez echa.

DROBNE WIADOMOŚCI.

Pierwszy Konkurs „Przyjaciela Szkoły". Do chwili zamknięcia konkursu nadeszło 11 prac konkursowych pod następującemi godłami: „Stary belfer", „Ozdobą życia jest praca", „Spiż", „Robak", „Znak harcerski" (dwie prace), „Miros", „T. J." „Ad astra", „Łódź", „Lwowianka". Wynik „Pierwszego Konkursu" ogłosimy w jednym z najbliższych Nrów „P. S".

Prenumerata na IV. kwartał. Wobec ogólnego zwrostu kosztów wydawniczych—ceny papieru, płacy robotniczej itd.—musieliśmy podnieść przedpłatę na następny kwartał na 650 mk. bez przesyłki, względnie na 750 mk. z przesyłką pod opaską. Prosimy o możliwie odwrotne odnowienie prenumeraty.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Panu Kol. J. S. O ile Szan. Pan posiada sporą dozę cierpliwości i wiek młody, radzimy zgłosić się na posadę w zakładzie dla głuchoniemych. Uposażenie nauczycieli dla anormalnych dzieci, po zdaniu egzaminu szczegółowego, zrównano teraz z poborami nauczycieli szkół średnich. Po bliższe dane zechce się Pan zwrócić do Dyrekcji Zakładu Głuchoniemych w Poznaniu, ul. Bydgoska 2a.

POKWITOWANIE DARÓW PIENIĘŻNYCH.

Na cele Wydawnictwa złożyli w dalszym ciągu: pp. Zaleska (Częstochowa) 450 mk., Kostynowicz (Jezierna, woj. lubelskie) 100 mk., Nycz (Poznań) 400 mk., Swat (Poznań) 1320 mk., Jadowska (Tokarzewo, Wlkp.) 225 mk., Chaloupka (Zabłocie, Wołyń) 250 mk., Bernowicz (Poznań) 730 mk., razem 3475 mk. Ogółem złożono dotychczas na cel powyższy **40 850 mk.**

Za dary te składa wszystkim ofiarodawcom serdeczne podziękowanie

Wydawnictwo „Przyjaciel Szkoły".

Prenumerata na IV kwartał wynosi z przesyłką pod opaską 750 mk.

Zeszyty poprzednich kwartałów dostarcza Administracja za nadesłaniem należytości. Obecne ceny (z przesyłką jako zwykły druk):

Zeszyt zbiorowy pierwsz. kwart. (przedruk Nrów 1-6) 350 mk.
Komplet zeszytów II kwartału (Nr. 7-12) . . . . . 350 „
Komplet zeszytów III kwartału (Nr. 13-18) . . . . 500 „
Za ewent. życzone „polecenie“ przesyłki dolicza się . 50 „

Na wszystkich odcinkach przekazów pieniężnych prosimy podać dokładny adres nadawcy i cel, na który kwotę się przeznacza.

Prosimy również o dostateczne opłacanie przesyłek pocztowych, jakoteż o załączanie portorjum na odpowiedź.

Konto w Poczt. Kasie Oszczędn. w Poznaniu nr. 202 920.

Administracja „Przyjaciela Szkoły“: Poznań, ul. Różana 4a.

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu